

DOI: 10.31648/an.5587

**TŁUMACZENIE DYDAKTYCZNE
W NAUCZANIU JĘZYKA FRANCUSKIEGO
NA POZIOMIE SZKOLNYM
– MIĘDZY TEORIA A PRAKTYKĄ PEDAGOGICZNĄ
(NA PRZYKŁADZIE NAUCZYCIELI JĘZYKA
FRANCUSKIEGO W WOJEWÓDZTWIE ŚLĄSKIM)**

**PEDAGOGIC TRANSLATION
IN TEACHING FRENCH AT SCHOOL LEVEL:
BETWEEN THEORY AND PEDAGOGIC PRACTICE
(BASED ON THE EXAMPLE OF TEACHERS OF FRENCH
IN THE SILESIAN VOIVODESHIP)**

Halina Chmiel-Bożek

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4580-0485>

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie / Pedagogical University
of Krakow

e-mail: halina.chmiel-bozek@up.krakow.pl

Keywords: pedagogic translation, translation for teaching purposes, fifth skill, language mediation, teaching French

Abstract: Despite the growing number of publications devoted to the potential of translation in modern teaching of foreign languages, in practice pedagogic translation is seen equivocally. This article is an attempt to confront the present-day discourse on pedagogic translation with school practice. Based on the results of a survey conducted in the first half of 2019 among teachers of French in the Silesian Voivodeship, the article presents teachers' opinions on: 1) perceiving pedagogic translation on the basis of knowledge gained during studies and teaching trainings, 2) the purposes of using translations during foreign language classes, and 3) the factors which hinder the introduction of such exercises.

Wprowadzenie

Stosowanie tłumaczenia dydaktycznego, które zgodnie z definicją zaproponowaną przez Delisle „wykonywane jest jako jedno z ćwiczeń w dydaktyce języków obcych” [Delisle 2006, 104], nie jest niczym nowym, a mimo to budzi wiele kontrowersji. W najnowszych opracowaniach naukowych [Carlo 2012, 300; Miodunka 2016, 13; Podpora-Polit 2020, 67] tłumaczenie postrzegane jest jako naturalne działanie komunikacyjne, konieczne dla wzajemnego zrozumienia się. Mimo rosnącej liczby publikacji na temat potencjału tłumaczenia w nowoczesnej dydaktyce języków obcych ćwiczenia takie postrzegane są niejednoznacznie, często negatywnie, jako „relikt zdyskredytowanej metody gramatyczno-tłumaczeniowej, stanowiący przeszkodę w przyswajaniu języka obcego” [Iluk 2008, 32], jako działanie sztuczne, bo służące głównie kontroli zrozumienia tekstu i umiejętności stosowania zasad gramatyki [Carlo 2012, 302] i przede wszystkim jako działanie spowalniające nabywanie kompetencji komunikacyjnych [Ladmiral 2016, 1]. Brakuje badań dotyczących rzeczywistego wykorzystania tłumaczenia w dydaktyce języka obcego, a w szczególności w dydaktyce języka francuskiego, który jako drugi język obcy w przeważającej mierze nauczany jest w wymiarze dwóch godzin tygodniowo¹. Celem niniejszego artykułu jest więc skonfrontowanie obecnego stanu dyskusji nad tłumaczeniem dydaktycznym z praktyką szkolną. Innymi słowy, pragniemy się dowiedzieć, w jakiej mierze najnowsze głosy badaczy wpływają na techniki pracy nauczycieli. Dlatego też, na podstawie wyników ankiety przeprowadzonej w 2019 roku wśród nauczycieli języka francuskiego szkół ponadpodstawowych² w województwie śląskim, przedstawione zostanie ich podejście do tłumaczenia dydaktycznego. W szczególności interesować nas będzie, jak aktywni zawodowo nauczyciele języka francuskiego postrzegają tłumaczenie dydaktyczne na podstawie wiedzy wyniesionej ze studiów i szkoleń metodycznych, w jakim celu wykorzystują tłumaczenie na prowadzonych przez siebie zajęciach oraz jakie czynniki ograniczają lub nawet uniemożliwiają wprowadzenie tego typu ćwiczeń na zajęciach z języka francuskiego.

¹ Problem ten poruszał już Jan Iluk, stwierdzając: „O poglądach nauczycieli w interesującej nas sprawie wiemy niewiele. Brak jest bowiem stosownych badań” [Iluk 2008, 33]. W badaniu przeprowadzonym przez Katarzynę Tymoszuk wzięło udział tylko 2 nauczycieli języka francuskiego [Tymoszuk 2007, 48].

² Wszystkich 27 badanych pracowało w szkołach ponadpodstawowych, z czego 2 uczyło też dzieci w wieku do lat 10, a 1 ankietowany również dorosłych.

Tłumaczenie dydaktyczne w refleksji teoretycznej

W artykule zatytułowanym *Od metody gramatyczno-tłumaczeniowej do mediacji językowej. Tłumaczenie w dydaktyce języków obcych* Iwona Janowska kreśli historyczną panoramę podejścia do funkcji tłumaczenia w głównych kierunkach metodologicznych poczynając od XVIII wieku, a kończąc na opracowaniach dotyczących mediacji językowej, opublikowanych już w XXI stuleciu [Janowska 2016, 37-54]. Z rozważań tych wynika, iż po całkowitym odrzuceniu tłumaczenia (jako nadrzędnego narzędzia dydaktycznego właściwego dla metody gramatyczno-tłumaczeniowej) przez metody bezpośrednie pod koniec XIX i na początku XX, a następnie w latach 50. XX wieku przez metody strukturalno-behawioralne, już w latach 60. i 70. XX stulecia tłumaczenie jako narzędzie dydaktyczne zaczyna być postrzegane w zupełnie odmienny sposób. Janowska zwraca uwagę, że „paradygmat konstruktywistyczny, w którym przywiązuje się wagę do języka ojczystego i kultury ojczystej w procesie przyswajania języka obcego, przywraca tłumaczeniu należne mu miejsce” [Ibidem, 42]. Jednak dopiero podejście kognitywne, przekonanie o konieczności świadomego uczenia się języka ze zrozumieniem i akceptacja faktu, iż proces translacji nieustannie zachodzi w umysłach uczących się języków obcych prowadzi do zaproponowania konkretnych rozwiązań metodologicznych. Janowska podkreśla, że „koniec XX wieku to kolejny etap w rozwoju dydaktyki języków obcych, w którym mamy do czynienia z dowartościowaniem roli tłumaczenia oraz rozwijaniem tej kompetencji w ramach zajęć lekcyjnych” [Ibidem]. Wbrew pozorom, mimo odsunięcia gramatyki na dalszy plan i skoncentrowaniu się na użyciu języka w autentycznych sytuacjach, „metodologia komunikacyjna nie odrzuciła tłumaczenia pedagogicznego, lecz przeciwnie, mówi się o nowym podejściu do tłumaczenia na lekcji języka. Chodzi tu o tłumaczenie z języka obcego na język ojczysty, o odtworzenie w języku ojczystym głównych treści tekstu obcojęzycznego. Działania tego typu powinny implikować pracę nad przekazem (komunikatem, informacją), nad jego funkcją i jego organizacją dyskursywną, opartą na znajomości tego samego przekazu w języku ojczystym uczących się” [Ibidem, 44].

Stan dyskusji na temat roli tłumaczeń w glottodydaktyce na koniec XX wieku, z wyraźną przewagą argumentów za wprowadzaniem tego typu ćwiczeń, przedstawił Frank Gerhard Königs [2000, 8]. Zaprezentowana przez niego argumentacja cytowana była niejednokrotnie przez polskich badaczy [Tymoszuik 2007, 44-45; Iluk 2008, 35]. Najnowszą, bo opublikowaną już 2020 roku listę walorów tłumaczenia w procesie uczenia się języka obcego w szkole podstawowej i średniej, sporządzoną na podstawie licznych opracowań poświęconych temu zagadnieniu, przedstawia Emilia Podpora-Polit [2020, 67]. Badaczka wymienia listę korzyści płynących ze stosowania technik

bilingwalnych³. Według niej ćwiczenia tłumaczeniowe rozwijają świadomość językową. Uczniowie dostrzegają rolę kontekstu wypowiedzi w procesie komunikacji oraz zauważają różnice i podobieństwa w językowym obrazie rzeczywistości. Uczą się też dobierać słowa spośród wielu wyrazów o zbliżonym znaczeniu. Tłumaczenie wpływa również pozytywnie na rozwój autonomii językowej, ułatwiając naukę tym osobom, które preferują świadome przyswajanie konstrukcji językowych. Ćwiczenia te rozwijają też umiejętność korzystania ze słowników. Pozwalają zredukować napięcie związane z używaniem języka obcego na lekcji, a tym samym podnoszą poczucie bezpieczeństwa uczniów. Tłumaczenie usprawnia także sam przebieg lekcji, niwelując problemy wynikające z niezrozumienia instrukcji w języku obcym. Ćwiczenia tłumaczeniowe ułatwiają naukę gramatyki i słownictwa, wspomagając zapamiętywanie. Są doskonałym narzędziem do rozwijania umiejętności rozumienia tekstów słuchanych oraz pisanych i kontroli tej sprawności. Na koniec Podpora-Polit dodaje, że „stosowanie języka ojczystego stanowi kognitywne odciążenie w procesie przetwarzania informacji językowych. Ponadto techniki translacyjne umożliwiają inicjowanie i podtrzymywanie interakcji werbalnych oraz ułatwiają wypowiadanie się w języku obcym. Jednym słowem – rozwijają kompetencję komunikacyjną w języku obcym” [Ibidem].

Mimo wszystkich przytoczonych powyżej argumentów, jak pisze Paweł Scheffler, „w głównych metodach nauczania XX wieku język ojczysty i ćwiczenia translacyjne były w najlepszym razie marginalizowane, a większość badaczy ignorowała ten temat lub była otwarcie przeciwna stosowaniu takich ćwiczeń oraz użyciu języka ojczystego” [Scheffler 2013, 86-87]. Zjawisko, o którym mowa, nie występuje jedynie w Polsce. Pisząc o przyczynach negatywnego postrzegania tłumaczenia w glottodydaktyce, Jean-René Ladmiral wymienia przypisywane mu dwa główne „grzechy metodologiczne”, tj. zbytnią koncentrację na doskonaleniu języka pisanego i odwołania do języka ojczystego [Ladmiral 2016, 1-2]. Opisując podejście do tłumaczenia dydaktycznego we Francji, Thoms Szende zauważa, że rozwijanie owej „piątej kompetencji”⁴ nadal pozostaje „strefą tabu” [Szende 2016, ii], mimo iż wielu badaczy zachęca do praktykowania tłumaczenia dydaktycznego. W Polsce badacze nawołują o rehabilitację tłumaczenia w glottodydaktyce już od prawie 40 lat. W artykule *Tłumaczenie i transferencja w procesie dydaktycznym* Stanisław Kaczmarski opowiada się za stosowaniem tej „procedury dydaktycznej” w glottodydaktyce [Kaczmarski 1983, 154-158].

³ Podobną listę zalet tłumaczenia w procesie uczenia się języków obcych wymienia Małgorzata Smentek, choć jej stwierdzenia odnoszą się do rozwijania umiejętności językowych studentów [Smentek 2011, 48-49].

⁴ Doceniając wagę tłumaczenia w glottodydaktyce, wielu badaczy określa je nawet mianem „piątej kompetencji” [Piotrowska 2016, 26; Szende 2016, ii; Ladmiral 2016, 2], dołączając tłumaczenie jako piąty element do czterech głównych sprawności językowych: rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstu czytanego, umiejętności ustnego wypowiadania się i wypowiadania się na piśmie.

Podobnie Teresa Tomaszekiewicz pisze o przekładzie dydaktycznym jako o „istotnym środku metodologicznym pozwalającym uczniom zdać sobie sprawę ze struktury języka obcego” [Tomaszekiewicz 1983, 173].

Wraz z pojawieniem się *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* w 2001 roku (w wersji polskiej w 2003 roku)⁵ czy późniejszą publikacją z 2008 roku, pt. *Les activités de médiation au service du perfectionnement des compétences d'interprètes de conférences en formation*, autorstwa Rosena i Minnsa, oraz nowym podejściem do nauczania i uczenia się języków, zwanym „podejściem ukierunkowanym na działanie” [Janowska 2016, 44], otwarty zostaje całkowicie nowy rozdział w historii tłumaczenia dydaktycznego. Tłumaczenie ujęte w szerokim kontekście działań mediacyjnych⁶ przestaje odgrywać rolę przysłowiowego „Kopciuszka” [Carlo 2012, 299], stając się jedną z form rozwijania językowej kompetencji komunikacyjnej. Według *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* kompetencja komunikacyjna „przejawia się w działaniach językowych, czyli w rozumieniu i tworzeniu tekstów (działania receptywne i produktywne) i w działaniach interakcyjnych i mediacyjnych (w szczególności podczas tłumaczenia). Wszystkie te działania dotyczą tekstu w formie mówionej, pisanej lub obydwu” [ESOKJ 2003, 24]. Dodać wypada, iż glottodydaktyczne rozumienie mediacji, jak pisze Katarzyna Kodeniec, „obejmuje nie tylko tłumaczenia tekstów (...) z L1 na L2 lub odwrotnie, ale także ich parafrazę, podsumowanie, wskazywanie esencji ich znaczenia” [Kodeniec 2019, 25]. Ujęcie pisemnej i ustnej mediacji wśród podstawowych działań komunikacyjnych wpływa bez wątpienia na ostateczną „rehabilitację” tłumaczenia dydaktycznego [Schädlich 2016, 80], gdyż, jak stwierdza Ladmirał, powody, na które powoływano się, aby zdyskredytować tłumaczenie dydaktyczne, same zostały zdyskredytowane [Ladmirał 2016, 1].

Na podstawie powyższych spostrzeżeń, wynikających z przeglądu współczesnej literatury przedmiotu, stwierdzić można, iż w świetle najnowszych publikacji na temat wykorzystania tłumaczenia dydaktycznego w glottodydaktyce argumenty za wprowadzeniem tego typu ćwiczeń nie budzą już wątpliwości.

⁵ Mimo zarzutów kierowanych pod adresem autorów *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* w związku ze zbyt małą wagą przywiązaną do mediacji w porównaniu z innymi działaniami [por. Janowska 2016, 47-49] prace prowadzone przez ekspertów Rady Europy bez wątpienia przyczyniły się do podkreślenia roli tłumaczenia w nauce języków obcych.

⁶ Zgodnie z definicją *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* działania mediacyjne „(pisemne czy ustne, receptywne czy produktywne) umożliwiają komunikację między osobami, które – z różnych względów – nie mogą się ze sobą bezpośrednio porozumiewać. Tłumaczenie ustne i pisemne, parafraza, streszczenie, podsumowanie lub zapis umożliwiają korzystanie z tekstów i wypowiedzi źródłowych osobom, które nie mają do nich bezpośredniego dostępu” [ESOKJ 2003, 24]. Więcej informacji o działaniach mediacyjnych w dydaktyce języków obcych zob. [Janowska 2017, 80-86].

Tłumaczenie dydaktyczne w praktyce szkolnej

Aby dowiedzieć się, w jaki sposób tłumaczenie dydaktyczne postrzegane jest i wykorzystywane przez nauczycieli praktyków, którzy uczą języka francuskiego w szkołach ponadpodstawowych, w 2019 roku przeprowadzono badanie ankietowe. W dobrowolnym badaniu on-line, z wykorzystaniem narzędzi Google, udział wzięło 27 nauczycieli ze szkół ponadpodstawowych z województwa śląskiego z różnym stażem pracy⁷. W niniejszym artykule interesować nas będą odpowiedzi udzielone przez nich na trzy zawarte w ankiecie pytania. Pierwsze z nich brzmiało następująco:

Opierając się na zdobytych w trakcie studiów lub szkoleń metodycznych wiadomościach, proszę wskazać, jak postrzegane jest tłumaczenie dydaktyczne w metodyce nauczania języka francuskiego?

– *Pozytywnie*

– *Negatywnie*

– *Element ten nie jest omawiany*

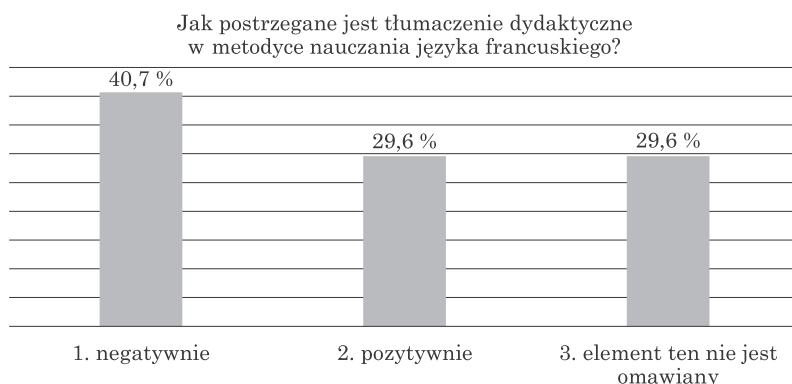
Proszę spróbować uzasadnić, dlaczego tak właśnie jest.

Na 27 udzielonych odpowiedzi jedynie 8 ankietowanych nauczycieli (29,6%) wskazuje, że tłumaczenie dydaktyczne postrzega się pozytywnie. Według pozostałych 19 badanych (70,4%) tłumaczenie dydaktyczne nie jest zalecane metodycznie, w tym 11 osób (40,7% wszystkich ankietowanych) uważa, że metodyka nauczania języków obcych przedstawia tłumaczenie dydaktyczne w negatywnym świetle, a 8 nauczycieli biorących udział w badaniu (29,6% wszystkich ankietowanych) nie spotkało się z takim zagadnieniem w trakcie studiów ani w trakcie szkoleń metodycznych.

W kontekście cytowanych powyżej stwierdzeń badaczy zalecających stosowanie tłumaczenia dydaktycznego na zajęciach języka obcego, które pojawiają się w literaturze przedmiotu od ponad 40 lat, a szczególnie po prawie 20 latach od publikacji *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, zaskakujący jest fakt, że tak wielu nauczycieli języka francuskiego, mimo różnego stażu pracy, spotkało się z opinią o niestosowności wykorzystania tłumaczeń w nauczaniu języka obcego.

Do interesujących wniosków prowadzi analiza odpowiedzi otwartych na pytanie o powody takiego postrzegania tłumaczenia w glottodydaktyce. Osoby, które na zawarte w ankiecie pytanie odpowiadają, iż tłumaczenie dydaktyczne jest negatywnie postrzegane w metodyce nauczania języka obcego lub nie spotkały się z zagadnieniem tłumaczenia dydaktycznego w trakcie studiów czy szkoleń metodycznych, generalnie nie mają kłopotów z odpowiedzią, z jakich powodów wynika ta negatywna postawa lub dlaczego problem ten

⁷ Staż pracy ankietowanych przedstawiał się następująco: staż do 10 lat – 3 ankietowanych, od 11 do 20 lat – 9, od 21 do 30 lat – 8, powyżej 30 lat – 2, aż 5 ankietowanych nie podało stażu pracy.



Wykres 1. Odpowiedzi nauczycieli języka francuskiego na pytanie: „Jak postrzegane jest tłumaczenie dydaktyczne w metodyce nauczania języka francuskiego?”

Źródło: opracowanie własne

nie jest omawiany. Zaskakuje nawet jednogłośność tych odpowiedzi. Powodu tego stanu rzeczy ankietowani upatrują głównie w nacisku na komunikację w języku obcym, na konieczność rozwijania umiejętności spontanicznej reakcji w języku obcym w konkretnej sytuacji. Pojawiają się też głosy mówiące o chęci zapewnienia uczącym się jak największego kontaktu z językiem obcym, a tłumaczenie dydaktyczne powoduje, że język obcy używany jest w mniejszym stopniu⁸, co w ocenie nauczycieli prowadzi do mniejszego zaangażowania uczniów oraz mniejszej kreatywności nauczyciela. Według ankietowanych panuje wszechobecne przekonanie o szkodliwości odwoływania się do języka ojczystego na zajęciach języka obcego.

Z kolei osoby, które na zawarte w ankiecie pytanie odpowiadają, iż tłumaczenie dydaktyczne jest pozytywnie postrzegane w metodyce nauczania języka obcego, nie udzielają odpowiedzi na pytanie, dlaczego tak właśnie jest, lub podkreślają aspekt praktyczny tłumaczenia, pisząc, że tłumaczenie usprawnia pracę, szczególnie z młodzieżą mającą trudności z opanowaniem materiału. Jedynie dla 4 ankietowanych (czyli niecałych 15% wszystkich osób biorących udział w badaniu) tłumaczenie to jedna ze składowych pracy z językiem. Wymieniają oni pojedyncze elementy tłumaczenia dydaktycznego, o których mowa w najnowszej literaturze przedmiotu, takie jak rozwijanie kompetencji komunikacyjnych, porównywanie struktur czy pozytywne motywowanie ucznia.

Drugim interesującym nas zagadnieniem jest cel wykorzystywania tłumaczeń dydaktycznych na prowadzonych przez nauczycieli zajęciach z języka francuskiego. Zadane w ankiecie pytanie brzmiało następująco:

⁸ Do podobnych wniosków dochodzi Elisabeth Lavault, stwierdzając, iż nauczyciele są przekonani, że idealne zajęcia z języka obcego w 100% realizowane są w języku obcym [Lavault 1998, 27].

Proszę o wskazanie, które z poniższych stwierdzeń najtrafniej oddają celowość wykorzystania tłumaczenia na zajęciach z języka francuskiego (proszę o zaznaczenie trzech, które są według Państwa najważniejsze).

Ankietowani mogli zaznaczyć trzy z ośmiu możliwych odpowiedzi. Mieli też możliwość przedstawienia innej, własnej koncepcji celowości wykorzystania tłumaczenia dydaktycznego. W tabeli 1 przedstawiono udzielone przez nauczycieli odpowiedzi, prezentując je w kolejności od najczęściej do najrzadziej wskazywanych.

Tabela 1. Odpowiedzi nauczycieli języka francuskiego na pytanie o celowość wykorzystania tłumaczenia na zajęciach z języka francuskiego

Cel wykorzystania tłumaczenia dydaktycznego na zajęciach z języka francuskiego	Liczba wskazanych odpowiedzi	Procent wskazanych odpowiedzi
Upewnienie się, że tekst w języku obcym został zrozumiany	19	70,4
Doskonalenie znajomości języka obcego poprzez stosowanie słownictwa i struktur gramatycznych	16	59,3
Zestawienie podobieństw i różnic między językami	15	55,6
Kontrola znajomości języka obcego	10	37
Rozwijanie logicznego myślenia i logiki wypowiedzi	8	29,6
Rozwijanie kreatywności ucznia	6	22,2
Nauczanie tłumaczenia	4	14,8
Doskonalenie poprawnej polszczyzny	1	3,7

Źródło: opracowanie własne

W dodatkowych odpowiedziach udzielonych przez nauczycieli pojawiły się stwierdzenia, iż tłumaczenie dydaktyczne sprzyja utrwaleniu poznanych konstrukcji gramatycznych i słownictwa (4 odpowiedzi), co jest doskonałą powtórką przed sprawdzianem.

Zaskakującym pozostaje fakt, że odpowiedzi udzielone najczęściej przez nauczycieli języka francuskiego w 2019 roku w znacznej mierze pokrywają się z odpowiedziami udzielonymi w badaniu przeprowadzonym przez Elisabeth Lavault w 1982 roku wśród francuskich nauczycieli języka angielskiego [Lavault 1985, 47]. Jako pierwsze ankietowani wskazali te same cztery odpowiedzi, przy czym w przywołanym francuskim badaniu „Kontrola znajomości języka obcego” pojawiła się na drugim miejscu, a „Doskonalenie znajomości języka obcego” na czwartym. Z odpowiedzi udzielonych przez nauczycieli języka francuskiego wynika, że większość z nich postrzega tłumaczenie dydaktyczne poprzez rozwiązania zaproponowane przez tradycyjną metodę gramatyczno-tłumaczeniową⁹. Nauczyciele języka francuskiego, którzy spotkali się z opinią

⁹ Podobne konkluzje w kwestii celów wykorzystania tłumaczenia na zajęciach języka obcego wysuwa Katarzyna Tymoszek po przeprowadzeniu ankiety wśród nauczycieli różnych języków

o niestosowności wykorzystania tłumaczeń w nauczaniu języka obcego, ograniczają tłumaczenie dydaktyczne głównie do ćwiczeń kontrolnych. Należy podkreślić też nadmierne przywiązanie do słowa. Tłumaczymy teksty często dosłownie, zdanie po zdaniu, słowo po słowie, aby zyskać na czasie, sprawdzając zarazem opanowanie struktur gramatycznych i leksykalnych uczących się, o czym pisała także Lavault [1985, 39]. Według francuskiej badaczki podobna hierarchia celów tłumaczenia dydaktycznego świadczy o słabej analizie możliwości wykorzystania tłumaczenia w nauczaniu języka.

Ostatnie, skierowane do nauczycieli języka francuskiego pytanie brzmiało:

Jakie czynniki ograniczają lub uniemożliwiają wprowadzenie tłumaczenia dydaktycznego na zajęciach z języka francuskiego?

W udzielonych odpowiedziach pojawiały się argumenty mówiące głównie o trudnościach organizacyjnych. Prawie 60% wszystkich ankietowanych, a dokładnie 16 spośród 27 osób biorących udział w badaniu, uważa, iż to brak czasu, czyli innymi słowy zbyt mała liczba godzin języka, uniemożliwia wprowadzenie ćwiczeń z tłumaczenia dydaktycznego na zajęciach z języka francuskiego. Według ankietowanych ćwiczenia te są pracochłonne, a zadanie nauczyciela sprowadza się przede wszystkim do realizacji podstawy programowej. Odpowiedzi na to pytanie nie udzieliło 7 osób biorących udział w badaniu, co można różnie rozumieć. Brak odpowiedzi może oznaczać nieumiejętność znalezienia właściwych argumentów przeciw wprowadzaniu tego typu ćwiczeń. W grupie tej mogli znaleźć się też nauczyciele, którzy wprowadzają tłumaczenia dydaktyczne, choć tylko 1 osoba stwierdziła eksplicitnie, że „nie wie, jakie czynniki ograniczają stosowanie tłumaczenia dydaktycznego, bo sama je stosuje”. Według 2 respondentów ćwiczenia z tłumaczeń są mało atrakcyjne dla uczniów. W ankiecie pojawiły się także pojedyncze głosy sugerujące, iż to zbyt liczne grupy uniemożliwiają wprowadzenie tłumaczenia dydaktycznego na zajęciach z języka francuskiego.

Główny wskazany przez nauczycieli czynnik związany z czasem wynika z pozycji języka francuskiego, który w szkołach ponadpodstawowych w przeważającej mierze nauczany jest w wymiarze dwóch godzin tygodniowo. Argumenty wysuwane przez nauczycieli są więc w pewnej mierze zrozumiałe. Nie należy zapominać, że – jak pisze Lavault – każda przyjęta metoda pracy musi być dostosowana do zastanych w klasie warunków [Lavault 1985, 48]. Warunki te zdeterminowane są przez różnorodne czynniki, wśród których należy wymienić charakterystykę uczących się (ich wiek, potrzeby i motywacje), czas przeznaczony na naukę (lata nauki, godziny przeznaczone na naukę języka, częstotliwość lekcji), a także preferencje, wiedzę i doświadczenie nauczycieli [Ibidem, 23].

obcych z terenu województwa lubelskiego w 2007 roku [Tymoszuk 2007, 50], a Katarzyna Kodeniec stwierdza: „mimo że poddawana krytyce, metoda gramatyczno-tłumaczeniowa nigdy na dobre nie zniknęła z rzeczywistości szkolnej” [Kodeniec 2019, 23].

Wnioski

W przypadku nauczania języka francuskiego rozbieżności w teoretycznym i praktycznym podejściu do tłumaczenia dydaktycznego są znaczne. Janowska podkreśla, że „tłumaczenie to jedno z bardziej autentycznych i pożytecznych działań, jakie proponuje się w ramach lekcji języka obcego. Może być ono niezwykle motywujące, jeśli – zgodnie z zasadami podejścia komunikacyjnego – położymy nacisk na dyskusję i refleksję” [Janowska 2016, 37]. Jednak z przeprowadzonego wśród nauczycieli języka francuskiego badania wynika, iż obraz tłumaczenia dydaktycznego przedstawiony w najnowszych opracowaniach naukowych odbiega od postrzegania i praktycznego wykorzystania tego elementu w praktyce szkolnej. Trudno się temu dziwić. Jak podkreślają Ewa Lipińska i Anna Seretny: „przez ostatnie dziesięciolecia działania oparte na tłumaczeniu często postrzegane były jak niepożądana procedura dydaktyczna, niekiedy nawet jako przejaw bezradności i/lub braku kompetencji nauczyciela” [Lipińska, Seretny 2016, 9].

Analizując ogólny status tłumaczenia w polskiej szkole, już po publikacji *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, Iluk pisze o „dezorientacji” uczących w obliczu skrajnych postaw wobec tłumaczenia dydaktycznego [Iluk 2008, 32]. Jak wynika z przeprowadzonej ankiety, większość nauczycieli romanistów nadal tkwi w przekonaniu, że wykorzystanie tłumaczeń dydaktycznych na zajęciach z języka obcego jest sprzeczne z zaleceniami metodycznymi. Przekonanie to pozostaje niezmiennie mimo znacznych różnic w stażu pracy ankietowanych nauczycieli. Ważnym czynnikiem w negatywnym postrzeganiu tłumaczeń na lekcji języka francuskiego jest też brak odpowiednich materiałów dydaktycznych. W dostępnych na rynku podręcznikach ćwiczenia uwzględniające tłumaczenia dydaktyczne należą do wyjątków¹⁰, co sprawia, że zostają one zepchnięte na dalszy plan lub odrzucone.

Otwarte pozostaje pytanie, czy nauczyciele języka francuskiego wiedzą, jakie rodzaje ćwiczeń z tłumaczenia dydaktycznego mogą zastosować, pracując z uczniami. Zresztą problem ten dostrzegany jest nie tylko w Polsce, lecz także w innych krajach [Lopriore 2006, 85-86]. Już w 2008 roku Iluk podkreślał, że „istnieje pilna potrzeba weryfikacji utrzymujących się opinii w sprawie metodycznej wartości przekładu w nowoczesnym nauczaniu języków obcych” [Iluk 2008, 34]. Mimo iż słowa te zostały wypowiedziane ponad dekadę temu, nie straciły na ważności. Pogląd ten podziela Kodeniec, pisząc, że „tłumaczenie między L1 i L2 (w obu kierunkach) musi zostać uznane za powszechne doświadczenie w procesie nauczania i uczenia się L2” [Kodeniec 2019, 24] i że „ważne jest podnoszenie świadomości dotyczącej mediacji językowej (w tym przekładu)” [Ibidem, 23]. Instytucje kształcące nauczycieli języka francuskiego mają dużo

¹⁰ Podobny problem dostrzega też Iluk, pisząc o podręcznikach do nauki języka niemieckiego: „im nowszy podręcznik, tym mniej jest ćwiczeń bazujących na przekładzie” [Iluk 2008, 33].

do zrobienia w tej kwestii zarówno pod względem teoretycznego przedstawienia problemu tłumaczeń dydaktycznych, jak i możliwości ich praktycznego zastosowania oraz przygotowania odpowiednich materiałów dydaktycznych.

Bibliografia

- Carlo Magdalena de. 2012. *Traduction et médiation dans l'enseignement-apprentissage linguistique*. „Études de linguistique appliquée” nr 167: 299-311.
- Council of Europe. 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Iluk Jan. 2008. *Tłumaczyć czy nie tłumaczyć na lekcjach języka obcego*. „Języki Obce w Szkole” nr 5: 32-41.
- Janowska Iwona. 2016. *Od metody gramatyczno-tłumaczeniowej do mediacji językowej. Tłumaczenie w dydaktyce języków obcych*. W: *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*. Red. Lipińska E., Seretny A. Kraków: Księgarnia Akademicka: 37-53.
- Janowska Iwona. 2017. *Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych*. „Języki Obce w Szkole” nr 3: 80-86.
- Kaczmarek Stanisław. 1981. *Tłumaczenie i transferencja w procesie dydaktycznym*. W: *Glottodydaktyka a translatoryka*. Red. Gucza F. Warszawa: Uniwersytet Warszawski: 141-161.
- Kodeniec Katarzyna. 2019. *Przekład jako forma mediacji językowej – między L1 i L2 w przestrzeni szkolnej*. „Języki Obce w Szkole” nr 1: 23-28.
- Königs Frank Gerhard. 2000. *Übersetzen im Deutschunterricht? Ja, aber anders!*. „Fremdsprache Deutsch” nr 23: 6-13.
- Ladmiral Jean-René. 2016. *Didactique et traduction*. W: *Traduction et apprentissage des langues. Entre médiation et remédiation*. Red. Medhat-Lecocq H., Negga D., Szende T. Paryż : Éditions des archives contemporaines: 1-19.
- Lavault Elisabeth. 1985 (1998). *Fonctions de la traduction en didactique des langues. Apprendre une langue en apprenant à traduire*. Paryż: DIDIER ÉRUDITION.
- Lipińska Ewa, Seretny Anna. 2016. *Przedmowa*. W: *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*. Red. Lipińska E., Seretny A. Kraków: Księgarnia Akademicka: 9-10.
- Lopriore Lucilla. 2006. *À la recherche de la traduction perdue : la traduction dans la didactique des langues*. „Études de linguistique appliquée” nr 141: 85-94.
- Miodunka Władysław. 2016. *Wprowadzenie redaktora serii. Tłumaczenie dydaktyczne w teorii i praktyce nauczania języków obcych (na przykładzie nauczania języka polskiego jako obcego)*. W: *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*. Red. Lipińska E., Seretny A. Kraków: Księgarnia Akademicka: 11-21.
- Piotrowska Maria. 2016. *Proces decyzyjny tłumacza. Zarys metodyki nauczania przekładu*. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.
- Podpora-Polit Emilia. 2020. *Tłumaczenie jako narzędzie rozwijania umiejętności językowych*. „Języki Obce w Szkole” nr 1: 65-71.
- Rosen Evelyne, Minns Philip. 2008. *Les activités de médiation au service du perfectionnement des compétences d'interprètes de conférences en formation – illustration d'un mode de contextualisation du CECR*. „Travaux de didactique du FLE” nr 59: 133-151.
- Schädlich Brigit. 2016. *Médiation linguistique et didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. W: *Traduction et apprentissage des langues. Entre médiation et*

- remédiation*. Red. Medhat-Lecocq H., Negga D., Szende T. Paryż: Éditions des archives contemporaines : 81-91.
- Scheffler Paweł. 2013. *Gramatyczne dryle tłumaczeniowe w nauczaniu języka angielskiego*. „Języki Obce w Szkole” nr 1: 82-87.
- Smentek Małgorzata. 2011. *Doskonalenie kompetencji językowej przyszłych nauczycieli języka angielskiego: inne spojrzenie na przekład*. W: *Język – literatura – kultura. Konteksty glottodydaktyczne*. Red. Malinowska U. Płock: Wydawnictwo PWSZ w Płocku: 445-451.
- Szende Thomas. 2016. *Introduction. La cinquième compétence*. W: *Traduction et apprentissage des langues. Entre médiation et remédiation*. Red. Medhat-Lecocq H., Negga D., Szende T. Paryż: Éditions des archives contemporaines: i-iv.
- Terminologia tłumaczenia*. 2006. Red. Delisle J., Lee-Jahnke H., Cormier M. Przekł. Tomaszewicz T. Poznań: Wydawnictwo Naukowe.
- Tomaszkiewicz Teresa. 1983. *Zastosowanie przekładu w procesie nauczania*. „Języki Obce w Szkole” nr 3: 167-174.
- Tymoszuk Katarzyna. 2007. *Rola tłumaczeń w nauczaniu języków obcych w opinii nauczycieli z województwa lubelskiego na tle dyskusji europejskiej*. W: *Aspekty rozwijania kompetencji komunikacyjnej języka obcego w kształceniu neofilologicznym*. Red. Chodkiewicz H., Lewicki R. Biała Podlaska: Wydawnictwo PWSZ im. Papieża Jana Pawła: 41-51.